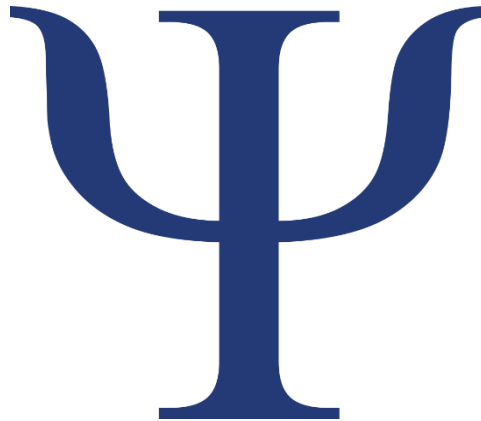


**UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**Trabajo fin de grado en psicología**

**Convocatoria junio 2017**

**Intervención para la mejora en el lenguaje en un niño con dificultades de aprendizaje**

**Intervention for language improvement in a child with learning difficulties**

**Autor: Miguel Ángel Martínez Ramón**

**Tutora: Carmen Noguera Cuenca**

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Definición de las dificultades de aprendizaje.....</b>	<b>5</b>
1.1.1 Diferencias entre dificultades de aprendizaje y trastornos del aprendizaje.....	5
1.1.2 Etiología de las dificultades de aprendizaje.....	6
1.1.3 Contextos de las dificultades de aprendizaje.....	7
1.1.4 Intervención de las dificultades de aprendizaje.....	8
<b>2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>9</b>
<b>3. DESCRIPCIÓN DEL CASO Y PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO.....</b>	<b>11</b>
3.1 Fase de observación.....	11
3.2 Fase de planificación de objetivos de intervención.....	12
<b>4. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN.....</b>	<b>13</b>
4.1. Planificación y aplicación de las actividades.....	14
4.2 Aprendizajes alternativos.....	21
<b>5. VALORACIÓN CUALITATIVA.....</b>	<b>22</b>
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>23</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>24</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>26</b>
<b>Anexo 1: Tabla de conductas registradas en R.....</b>	<b>26</b>
<b>Anexo 2: Material trabajado con R.....</b>	<b>27</b>

## **RESUMEN**

La presente investigación, fue llevada a cabo en el aula específica de un centro de primaria situado en la ciudad de Almería. Durante la misma, trabajé con R un niño de 8 años de edad, procedente de Chile, el cual, presentaba un desfase acentuado en materias básicas. Tras la recopilación de información, y observación individualizada de R, decidí elaborar una intervención dirigida a un objetivo claro ‘mejorar sus habilidades lingüísticas’. En el transcurso de la intervención, la cual duró diez semanas, se trabajó con distintos materiales para mejorar tanto su comprensión lectora, el léxico, y la sintaxis, así como otros aprendizajes relacionados con operaciones aritméticas. Los resultados obtenidos tras diez semanas de trabajo, son positivos, llegando a producirse una mejora bastante notable en algunas de las áreas tratadas. Aunque los resultados son positivos, la línea a seguir con R debería ser la misma. Es decir, se debería de proveer a éste de un material y/o incluso de un programa, en el cual se enfatizasen sobremanera los contenidos lingüísticos. De esta forma, R podría llegar a alcanzar un dominio sobre el lenguaje, que le ayudaría a desenvolverse de manera más fructífera en otras áreas como, por ejemplo, las relaciones con sus iguales.

## **ABSTRACT**

The present investigation was carried out in the specific classroom of a primary school located in the city of Almeria. During the same, I worked with R an 8-year-old boy, from Chile, who presented an accentuated lag in basic subjects. After the compilation of information, and individualized observation of R, I decided to develop an intervention aimed at a clear objective 'to improve their language skills'. During the course of the intervention, which lasted ten weeks, different materials were used to improve both reading comprehension, lexicon, and syntax, as well as other learning related to arithmetic operations. The results obtained after ten weeks of work are positive, with a marked improvement in some of the areas treated. Although the results are positive, the line to follow with R should be the same. That is to say, it should be provided with a material and / or even a program, in which the linguistic contents are strongly emphasized. In this way, R could attain a mastery over language, which would help him to develop more fruitfully in other areas such as, for example, relationships with peers.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los primeros años de vida se producen grandes transformaciones biológicas y neuroevolutivas que posibilitarán el crecimiento y la maduración, y permitirán a los niños adquirir las capacidades necesarias para conocer el entorno e interactuar con él (Milla, 2006). Desde el nacimiento y posteriormente en los primeros días de vida, los recién nacidos son capaces de percibir y organizar la información que reciben sus diferentes sistemas sensoriales, de esta manera, ya observamos como los recién nacidos desde su mismo nacimiento y ya en el útero materno son bombardeados por todo tipo de información que irán clasificando y jerarquizando según la modalidad sensitiva en que se presente. Para Piaget (2003) en este mismo instante se produce lo que el denominaría “el despertar de la inteligencia”, en el cual, comenzaría el aprendizaje motriz, cognitivo, lingüístico, emocional, y social. En ese momento el infante empieza a ser un receptor activo de información que va a tener una vital importancia en el desarrollo de áreas tan importantes como el lenguaje, o del propio sistema cognitivo. El papel de los progenitores es vital para la estimulación de todos los procesos de aprendizaje del niño, y responsables máximos de una maduración correcta del mismo. Así, con el rol de los padres como piedra angular, estas primeras etapas evolutivas deben considerarse periodos clave para el desarrollo de habilidades y conocimientos por parte del niño. Toda la información proporcionada que dé lugar a un conocimiento del mundo y de los contextos en los que se mueve es crucial para su desarrollo correcto y posterior enfrentamiento con la realidad social y escolar. Por lo tanto, las dificultades que se pueden presentar en los primeros años de vida ya sean biológicas, como problemas en algún sistema sensitivo, o sociales-familiares, como baja estimulación, problemas familiares o nacimiento en una familia monoparental, pueden dar lugar a condicionar el aprendizaje del niño ya que se podrían ir acumulando déficits en el aprendizaje que, posteriormente, serían fundamentales para el correcto desarrollo en el contexto académico (Martínez Cano, 1994; Pérez Serrano, 1981; Piaget, 2003)

Como podemos observar, los primeros años de vida son un periodo crucial en el que el niño debe lograr una serie de aprendizajes que servirán de base de otros posteriores para lograr una correcta vida académica como son la lectura, la escritura o las matemáticas. Como podemos intuir, en estos años no todos los niños logran alcanzar estos aprendizajes básicos que son el pilar central para el desarrollo de las competencias académicas. A la base de estos desfases que los niños pueden presentar, se encuentran distintas dificultades de aprendizaje

que actualmente pueden ser evaluadas y detectadas de forma precoz, para que su impacto en el futuro sea menos agudo.

### **1.1 Definición de dificultades de aprendizaje**

Uno de los principales problemas en el estudio de las dificultades de aprendizaje es la ausencia de una definición funcional que nos ayude a entender mejor esta problemática. Para muchos de los autores artífices de las definiciones de este concepto, las dificultades de aprendizaje oscilan entre la educación general y la educación especial, mientras que para otros cobra mayor importancia la educación especial y el abanico de trastornos en la que ésta interviene. Según Pérez (2010), la expresión dificultades de aprendizaje puede referirse a distintos campos de la conducta que pueden abarcar tanto problemas de tipo sensorial, como problemas concretos en los aprendizajes básicos, destacando principalmente los relacionados con las áreas de lectura, escritura y aritmética. Para (Diggory, 1978, citado en Pérez, 2010), el concepto denominado *dificultades de aprendizaje*, englobaría problemáticas como daño cerebral, hiperactividad, formas leves de retraso, desajuste socio-emocional, dificultades de lenguaje, sutiles formas de sordera, torpeza motora y, sobre todo, dificultades en la lectura. Por otro lado, (Vallet, 1980, citado en Pérez, 2010) considera que a los problemas de aprendizaje se le incluirían dificultades o deficiencias del desarrollo como el desarrollo motor grueso, integración sensomotriz, habilidades perceptivo-motrices, desarrollo del lenguaje, habilidades conceptuales y habilidades sociales.

Según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV, 1995), las dificultades de aprendizaje han sido definidas como trastornos, siendo éstos característicos en función de un rendimiento académico llamativamente inferior al que dicta la edad curricular del sujeto. Para Kirk y Bateman (1962) el término “Dificultades de Aprendizaje” (DA) consiste en una alteración o retraso en la adquisición de los procesos del habla, lenguaje, escritura, aritmética, que son resultado de unas condiciones psicológicas que pueden ser consecuencia de una disfunción cerebral o de trastornos emocionales y/o conductuales.

#### **1.1.1 Diferencia entre dificultades de aprendizaje y trastornos del aprendizaje**

Las diferencias entre estos dos conceptos vienen determinadas por la metodología que se utiliza para entenderlo. De esta forma, cuando se entiende el aprendizaje como un proceso biológico, psicológico, y social, donde intervienen las aptitudes del sujeto, su propia motivación para el aprendizaje, la calidad de los servicios educacionales, los mecanismos

neuropsicofisiológicos de los procesos de sensopercepción, memoria, pensamiento, atención o lenguaje, podemos entender que la afectación en cualquiera de estos procesos puede limitar el aprendizaje del niño dando lugar a las conocidas dificultades de aprendizaje. Por otro lado, los denominados “Trastornos del Aprendizaje” son valorados en función del rendimiento del niño en escritura, lectura y cálculo, comparándose el nivel que el sujeto porta con el nivel normativo estandarizado, según edad, grado escolar e inteligencia. Por consiguiente, el término “Trastornos del Aprendizaje” se centra más en alteraciones orgánicas o del desarrollo que interfieren en los procesos de aprendizaje, mientras que las dificultades de aprendizaje es un concepto más holístico que le da importancia a los contextos que intervienen también en el aprendizaje como la escuela, la familia y las relaciones sociales.

### **1.1.2 Etiología de las dificultades de aprendizajes**

La comprensión de las dificultades de aprendizaje no se puede abordar únicamente desde un enfoque, sino que requiere realizar una identificación de las mismas a través de una perspectiva multidimensional, incidiendo de forma significativa en el desarrollo biológico, psicológico, educativo y social (Milla, 2006). Los factores etiológicos que se relacionan con las dificultades de aprendizaje pueden presentarse tanto de manera individual como de forma comórbida, siendo los neuropsicológicos, procesos de aprendizaje, sociales y culturales, los principales. Los factores neuropsicológicos serían aquellos relacionados con problemas genéticos, disfunciones bioquímicas o alteraciones endocrinas (Milla, 2006).

Por otro lado, los factores de los procesos de aprendizaje abordarían las metodologías utilizadas en estos procesos de aprendizaje, los recursos disponibles para la adquisición de conocimientos (p.e. la inversión de capital económico en clases y actividades extraescolares), adquisición o disposición de recursos culturales (p.e. enciclopedias, libros, revistas), y la propia adaptación de los procesos de aprendizaje a las características de los distintos alumnos.

Con respecto a los factores sociales y culturales, nos encontraríamos el nivel socioeconómico de la familia, el nivel educativo de los padres, el estilo educativo, el clima familiar, las relaciones que se establecen en el núcleo familiar, o los modelos de interacción familiar o social que los niños observan, siendo estas variables, tanto de forma individual como conjuntas, predictoras de las dificultades de aprendizaje o del bajo rendimiento escolar (Ruiz de Miguel, 2001). Las variables citadas anteriormente nos hacen entrever las posibilidades de estimulación temprana que tienen los niños, así como el clima en que se

produce su desarrollo evolutivo siendo esto de vital importancia, para posteriormente responder de forma eficaz a las demandas educativas.

### **1.1.3 Contextos de las dificultades de aprendizaje**

Durante su infancia, el niño está influenciado por el contexto escolar, familiar y social que va a marcar su correcto desarrollo de habilidades y competencias necesarias para el currículum escolar, pero también para el desarrollo sano de una vida social adecuada, así como de una vida dentro del núcleo familiar que es vital para los otros dos contextos. La relación circular entre los diferentes contextos que interactúan entre sí y trabajan conjuntamente puede dar lugar a un desarrollo evolutivo equilibrado o, por el contrario, al desarrollo de un déficit en la adquisición de habilidades básicas para su funcionamiento en la vida. A continuación, nos centraremos en los contextos familiar y escolar, como los más influyentes para el desarrollo de dificultades de aprendizaje.

El contexto familiar es de vital importancia para el desarrollo del alumno a lo largo de la infancia y en etapas posteriores, el ámbito social del hogar se relaciona con la formación de actitudes, promueve el autoconcepto y fomenta las atribuciones de esfuerzo (García Bacete, 1998). De esta manera vemos cuál es el papel crucial que juega la familia en la etapa escolar del alumno, siendo los auténticos referentes para que el alumno desarrolle conductas adecuadas de trabajo, una mayor variedad en el lenguaje comunicativo, además de hábitos como leer, y embarcarse en actividades instructivas y educativas. Si seguimos indagando en el ámbito familiar podemos observar, desde la óptica de Bremberck (1975), que las variables relativas al entorno familiar se consideran el principal predictor del rendimiento académico, llegando incluso a afirmar la relación existente entre un ambiente familiar proclive al estudio y la educación, y los resultados escolares. También podemos observar que la familia es el nexo de unión entre la sociedad y la personalidad del individuo perteneciente a ella, contribuyendo de forma directa tanto en la personalidad de los miembros, como en el desarrollo del lenguaje, pensamiento y afectos (Beltrán y Pérez, 2000). De esta forma podemos predecir que los climas familiares de tensión, un estilo educativo punitivo, el ambiente cultural familiar, o la misma formación académica de los padres, pueden ser decisivos y clave para predecir un bajo rendimiento escolar, o dificultades de aprendizaje arrastradas por el alumno desde los primeros cursos de enseñanza.

Además de lo anterior, el contexto educativo viene a proporcionar oportunidades, formular demandas y reforzar comportamientos, todo ello partiendo de las características de

los alumnos (García Bacete, 1998). Partiendo de estas premisas observamos cómo el contexto escolar forma un ambiente instructivo, donde el alumno tiene que desarrollar unas competencias estandarizadas independientemente de las condiciones familiares y sociales de las que provenga. De esta forma observamos que determinados alumnos son más reacios al aprendizaje, ya no solo por el ambiente familiar del que provienen, sino porque al partir con un desfase en la adquisición de competencias clave para el desarrollo adecuado de la vida escolar, comienzan a observar el ambiente educativo y escolar de una manera más negativa o punitiva. Gutiérrez González (1983) definió el bajo rendimiento académico como la discrepancia entre las posibilidades instruccionales del alumno y su rendimiento, que como objeto final puede dar lugar a fracaso escolar. En el bajo rendimiento están implicados distintos factores entre lo que destacan los factores individuales del alumno, factores educativos y factores familiares (Palacios, 2000). Así, el ambiente educativo solo es uno de los distintos factores que interviene en la posibilidad de desarrollo de las dificultades de aprendizaje donde quizás el mayor problema que presente, sea la incapacidad de adaptar el currículum a determinados alumnos que, por circunstancias también atribuibles a los otros dos factores, tienen que llevar un aprendizaje más lento o adaptado a los desfases arrastrados en años anteriores.

#### **1.1.4 Intervención en las dificultades de aprendizaje**

La intervención sobre las dificultades de aprendizaje debe hacerse abordando cada una de las áreas que la conforman y desde una perspectiva multifactorial e interdisciplinar, donde todos los profesionales trabajen así, de una manera coordinada, para poder paliar los errores que se están cometiendo en cada una de las dimensiones que están evitando el desarrollo eficaz de las competencias del niño. Los programas de intervención sobre las dificultades de aprendizaje abarcan cuatro dimensiones principalmente que son; médica, social, educativa y familiar (Milla, 2006). En el ámbito médico, la principal intervención estará dirigida a controlar la salud del niño, centrándose principalmente en el control nutricional del mismo, incidiendo en que esta área esté bien cubierta y fomentando unos buenos hábitos alimenticios. También incidirá en minimizar o paliar el impacto que puedan tener diversas enfermedades de distinta etiología que pueden interferir en la salud del niño y en su correcto desarrollo.

Desde la dimensión social, el principal área de intervención es la familia, ya que la forma de ver el mundo que tengan los progenitores y su forma de relacionarse con los demás



y establecer relaciones entre ellos mismos es el principal espejo en el cual el niño adquiere su forma de socialización. Desde esta perspectiva, la intervención debe centrarse en los propios padres, estableciendo unas pautas de comportamiento y de formas de interacción que ayuden al desarrollo social de su hijo, para relacionarse tanto con mayores como con iguales y proveyéndolos de estrategias adecuadas para la resolución de problemas.

En el contexto escolar, las intervenciones deben ir dirigidas a la implantación de programas individualizados en los cuales el alumno pueda disponer de todos aquellos recursos que sean de vital importancia para su desarrollo adecuado. Por tanto, desde el propio centro educativo se necesita un protocolo de actuación para este tipo de casos, en el que deben intervenir tanto director, tutor del alumno, orientador, jefe de estudios, como tutores del aula específica, para que se llegue a un consenso acerca de cuál es la situación actual del niño, qué competencias deben reforzarse, y cuáles son los recursos de los que dispone el centro y de los cuales puede beneficiarse el niño en su futuro plan individualizado de enseñanza.

Finalmente, desde el área familiar y teniendo en cuenta que es el núcleo principal donde empiezan los aprendizajes del niño, las intervenciones que se hagan sobre la misma deben ser interdisciplinares, donde participen tanto psicólogos como todos aquellos agentes sociales que sirvan de mediadores entre la familia y el niño. De esta manera, la intervención debe centrarse en proveer a los padres de estrategias para formar un clima familiar seguro donde el niño, con independencia de la clase social a la que pertenezca, pueda desarrollarse adecuadamente. También es de vital importancia que los padres sean instruidos para participar de forma activa en los aprendizajes de sus hijos y tengan un contacto continuo con los profesionales del centro para que así el niño también perciba el interés de sus padres por su aprendizaje.

## **2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

El presente trabajo se desarrolló precisamente en un contexto escolar de primaria, en el que tuve la oportunidad de observar los distintos protocolos de actuación que se ponen en marcha, en este caso, con niños con dificultades de aprendizaje y escolarizados en el Aula Específica de dicho centro.

Durante mi periodo de prácticas (con una duración aproximada de 3 meses) en éste aula supe de la existencia de un plan de atención a la diversidad. Se trata de una iniciativa del centro en la cual participan la jefa de estudios, la orientadora, el logopeda y los

responsables del aula específica. El protocolo de actuación implicaría la recepción de un informe por parte del centro, enviado por el centro de procedencia del niño, en el cuál se reflejarían las necesidades específicas de éste, o la elaboración por parte del tutor de un informe destinado a la orientadora, y que el grupo que conforma esta iniciativa valoraría para tratar de cubrir las necesidades detectadas.

En mi caso, pude trabajar con un niño de 8 años, matriculado en esta modalidad (Aula Específica), que padecía un desfase curricular a lo cual iban unidas dificultades de aprendizaje en las materias básicas. En concreto, el principal objetivo será descubrir cuáles son las áreas donde el niño presenta mayores dificultades y, en consecuencia, en cuáles necesita de una intervención más específica.

Nuestra hipótesis de partida es que sus dificultades en el aprendizaje y sus desfases curriculares, podrían deberse a una falta de estimulación en la infancia, que se une a problemas familiares, debido a la relación de sus padres, lo que ha dado lugar a que no solo no tenga un clima seguro en casa, sino también a tener nulas relaciones con sus iguales, encontrando como única forma de estimulación el juego solitario realizado por él mismo, produciendo tal vez, el conjunto de todos estos hándicaps, una disminución clara de la autoestima y algún desajuste emocional.

### **3. DESCRIPCIÓN DEL CASO Y PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO**

La investigación fue llevada a cabo en el aula específica con un niño de 8 años de edad, al cual, nos referiremos con el acrónimo de R. Por la información recabada a través de la entrevista con la madre, descubrí que a R en su colegio anterior no le habían ido demasiado bien las cosas. La madre fue informada desde su centro de procedencia en su país natal, de que R era un niño extraño, y que iba con un retraso académico reseñable con respecto a sus compañeros. Entre los desfases más destacables, de los cuales la madre nos informó están; la ausencia de habilidad lectora, ausencia de habilidad para escribir, así como incapacidad para llevar a cabo operaciones aritméticas. También fui informado de muchas conductas como las expuestas en el Anexo 1, siendo las más llamativas, la falta de relaciones sociales, y el juego solitario tanto en el colegio como en casa por parte de R. La información recabada a través de la aportación de la madre, y la extraída de mis propias observaciones, sugiere que la falta de habilidades que presenta R para relacionarse con sus iguales podría ser un hándicap para su desarrollo intelectual.

La planificación del trabajo fue la siguiente. Primero tuvo lugar una fase de observación del niño, para identificar las principales dificultades y/o comportamientos que pudieran ser objeto de intervención. Y segundo, nos planteamos una fase de intervención que incluía la planificación de unos objetivos a alcanzar, mediante el desarrollo de una serie de actividades.

### **3.1 Fase de observación**

En esta fase realicé un análisis pormenorizado de las conductas que el niño emitía o no llevaba a cabo, esto es, cómo se comportaba el niño y actuaba en los diferentes contextos del colegio. La observación directa fue llevada a cabo durante mi primera semana de prácticas, durante la cual pude ver cómo R se desenvolvía en diversos contextos como el patio, el aula de logopedia y el aula específica. También pude observar un repertorio de conductas que me parecieron sorprendentes debido a la edad curricular que presenta R, como la baja iniciativa en el lenguaje oral, la baja comprensión que tenía de frases o demandas sin una dificultad apreciada, el tiempo que tardaba en emitir las respuestas cuando se le formulaban las preguntas, algunas estereotipias, como dar saltos cuando se levantaba de la silla para ir a otro contexto, la poca iniciativa que tenía para relacionarse con sus compañeros tanto del aula específica como de las clases a las que se incorporaba, reírse solo sin motivo aparente y la baja frustración al ser derrotado en un juego lúdico.

Todas estas conductas no se vieron de forma concreta la primera semana, aunque sí la mayoría de ellas. Así, aunque tuve una semana para ver cómo se manejaba R en el contexto escolar evidentemente la observación fue diaria desde mi llegada. En un principio, especulé que R podía tener un procesamiento de la información más lento que el resto de los niños. Esta idea junto con un lenguaje expresivo bastante limitado para su edad, me llevó a pensar que realmente lo que R tiene es un bagaje pobre en cuanto a conocimientos lingüísticos tanto en léxico como en determinadas categorías semánticas, pero sobre todo en sintaxis.

No obstante, es preciso recordar que es un niño que proviene de otra cultura con un vocabulario ligeramente distinto, si bien este hecho no tendría por qué limitar su forma (lenta) de responder a formulaciones parecidas o frases sencillas con palabras familiares. Por este motivo, inicialmente sospeché que podría tratarse de un problema en la velocidad para procesar información, esto es, que requería más tiempo para una comprensión correcta de lo que se le solicitaba. Además, la poca iniciativa para relacionarse con sus iguales podría deberse también al cambio cultural y/o a que no tenga los recursos o habilidades sociales

que suele tener un niño de su edad. Respecto a las conductas como reírse solo o las determinadas estereotipias observadas, especulo que son propias de un niño que en la mayoría de su tiempo está solo, es decir, que juega solo en casa, que se entretiene con la *tablet* o con la videoconsola, siendo quizás estas conductas una forma de estimulación para afrontar esos momentos de soledad.

### **3.2 Fase de planificación de objetivos de intervención**

Tras la fase de observación, en general pude comprobar que cuando a R se le formulaban preguntas de una dificultad moderada tendía a tardar mucho en contestar o incluso no llegaba a hacerlo. También tendía a reformularse la pregunta en voz baja para poder llegar a emitir una respuesta adecuada a la demanda. Además, R solo se expresaba cuando los demás le demandaban algo o se acercaban a interaccionar con él, siendo su iniciativa del lenguaje nula en cualquiera de los contextos que lo observé.

En consecuencia, decidí marcarme dos objetivos claros entre todas las conductas que observé: 1) Intervenir para potenciar su comprensión del lenguaje; y 2) Potenciar su lenguaje expresivo. Como ya se ha comentado, ambos objetivos estuvieron motivados por la aparente dificultad comprensiva que mostraba el niño, y para mejorar su lenguaje espontáneo en el contexto escolar, el cuál era prácticamente nulo. La idea es que las actividades, que vamos a desarrollar, tengan algún efecto positivo sobre la recepción y comprensión de información, sobre la velocidad en el procesamiento de la información recibida, y que puedan servir para proveerlo de herramientas lingüísticas que le permitan emitir estructuras sintácticas cada vez más elaboradas.

## **4. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN**

Debido a la limitación de tiempo, puesto que mis prácticas curriculares duraban 10 semanas, decidí establecer unas pautas de actuación simples pero eficaces. Para el desarrollo de la fase de intervención propiamente dicha se tuvo en cuenta el tiempo diario que podía trabajar con R. Para ello, teniendo en mente los objetivos marcados, elaboraba ejercicios propios el día anterior, empleaba copias de otros disponibles en el centro, o adaptaba tareas llevadas a cabo con el logopeda.

La temporalización de la intervención abarcó dos meses y medio. Las sesiones de instrucción con R abarcaron un periodo de diez semanas, en las cuales se trabajaban los materiales adaptados durante dos horas diarias, excepto el miércoles de cada una. Las

sesiones estaban principalmente planificadas para trabajar todos los días el lenguaje comprensivo, la escritura, el lenguaje expresivo y la sintaxis. Aunque las sesiones estaban estructuradas, también eran dinámicas, lo que permitía que, en muchas ocasiones se estableciese la posibilidad de abordar operaciones aritméticas, charlas entre R y yo para que tuviese un modelo de interacción, y otros aprendizajes más rutinarios como nombrar los dedos de la mano, conocer las horas en un reloj de agujas o reconocer las semanas en el calendario con sus días de fiesta. De esta forma, se fomentaba atraer su atención y motivarlo.

#### **4.1. Planificación y aplicación de las actividades**

Antes de intervenir con las actividades propuestas, establecí una línea base de ejecución del niño, sobre todo en las tareas relacionadas con el lenguaje, para poder adaptar adecuadamente el material a un nivel de dificultad asequible. Como se citó antes, para evitar la frustración y mantener su atención se optó por alternar las tareas más rutinarias con otras que le resultaban más motivantes o atractivas. A continuación, para facilitar la comprensión lectora, se desglosan las tareas realizadas con el niño, así como su ejecución.

##### **Lectura comprensiva de textos sencillos**

A través de esta actividad se pretende mejorar su capacidad lectora y explorar cuál es su capacidad de comprensión del texto leído. Para ello, se le formularon diversas preguntas sobre el contenido del texto. Se aumentó el número de líneas de los textos y, por tanto, la cantidad de información presentada de manera progresiva para tratar de fomentar más la comprensión lectora de dicha información, que la memorización *per se* de la misma. Aunque la ejecución de R por lo general es buena, parece mostrar cierta tendencia a aprenderse de memoria los textos que lee y no a buscar una idea general comprensiva de los mismos. De esta forma, el niño responde bien a las preguntas puramente memorísticas, pero con preguntas un poco más abiertas no tiende a ser flexible. El siguiente cuadro muestra un ejemplo del tipo de texto empleados en esta actividad.

Cuadro 1. Ejemplo de texto utilizado para la comprensión lectora.

Lee la historia y contesta a las preguntas

Luis salió de su casa con su abuela camino al parque, con él llevaba una pelota y una mochila. Cuando llegó al parque fue directo a los columpios donde estaba su amigo Juan, allí jugaron a la pelota, a las palas, y al escondite. Finalmente Juan y Luis se despidieron y se fueron a casa.

¿Con quién salió Luis al Parque?

¿Qué llevaba Luis al parque?

¿Cuál es el nombre del amigo que Luis encontró en los columpios?

### **Conversaciones para mejorar su capacidad de expresión**

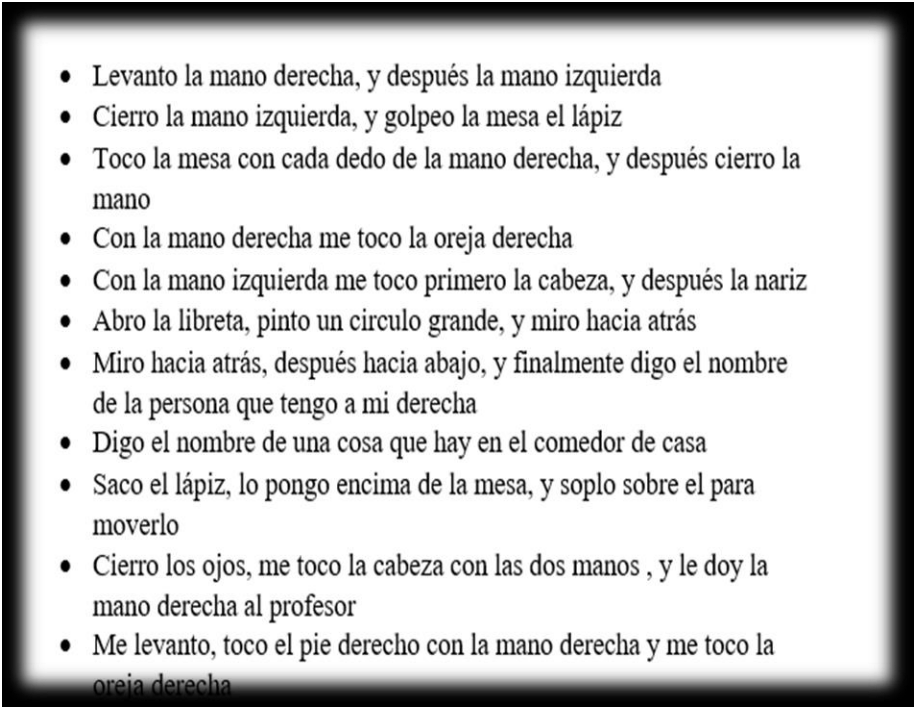
Para esta tarea creé un contexto cómodo y seguro sin distracciones para establecer conversaciones, donde el niño pudiese responder y preguntar cosas acerca de su vida y la mía. El objetivo era establecer un entorno que favoreciese la comunicación espontánea entre los dos, mediante preguntas abiertas y libres y servir, yo mismo, de modelo de interacción social para él. Esta actividad se realizó debido a la dificultad para las interacciones sociales que presentaba R y a su falta de iniciativa para entablar conversaciones. Esta actividad me permitió conocer más cosas sobre el niño, contadas por él mismo, y proporcionarle herramientas para que pudiese formular preguntas y descubrir también cosas sobre otra persona, en este caso, sobre mí. Con el paso del tiempo R se ha mostrado más comunicativo. Al principio le costaba mucho soltarse y hablar sobre él de una manera clara, sin embargo conforme ha ido pasando el tiempo y siempre ayudado por mí, ha descubierto cómo tener una conversación respetando los turnos y elaborando preguntas que al inicio nunca planteaba.

### **Atención, comprensión auditiva y seguimiento de instrucciones**

Debido a que en las primeras sesiones pensé que los problemas que presentaba R, eran únicamente atencionales y de memoria, elaboré ejercicios de seguimiento de

instrucciones y de recuerdo de listas de palabras. En el seguimiento de instrucciones, debía seguir secuencias de instrucciones simples del estilo, *levántate, coge la libreta, siéntate, mira hacia atrás y dime algún objeto que veas, mira hacia arriba y dime un objeto que veas*. Tras trabajar esta temática unos cuantos días, pude comprobar el buen rendimiento que R presentaba en las tareas presentadas, aunque con más de cinco acciones tendía a omitir alguna, lógico por otra parte, dado que la capacidad de la memoria de trabajo es limitada y más en esta etapa de la vida, en la que aún se está desarrollando. Esta buena ejecución del niño para comprender y seguir instrucciones también sugería que era capaz de focalizar la atención en la tarea, que su memoria a corto plazo era buena y que no tenía ningún problema para comprender series de órdenes relativamente sencillas. El Cuadro 2 muestra distintos ejemplos de órdenes utilizados para el desarrollo de esta tarea.

Cuadro 2. Material para la actividad de comprensión auditiva y seguimiento de órdenes.

- 
- Levanto la mano derecha, y después la mano izquierda
  - Cierro la mano izquierda, y golpeo la mesa el lápiz
  - Toco la mesa con cada dedo de la mano derecha, y después cierro la mano
  - Con la mano derecha me toco la oreja derecha
  - Con la mano izquierda me toco primero la cabeza, y después la nariz
  - Abro la libreta, pinto un círculo grande, y miro hacia atrás
  - Miro hacia atrás, después hacia abajo, y finalmente digo el nombre de la persona que tengo a mi derecha
  - Digo el nombre de una cosa que hay en el comedor de casa
  - Saco el lápiz, lo pongo encima de la mesa, y soplo sobre el para moverlo
  - Cierro los ojos, me toco la cabeza con las dos manos, y le doy la mano derecha al profesor
  - Me levanto, toco el pie derecho con la mano derecha y me toco la oreja derecha

### Palabras opuestas

Para la realización de esta tarea, elaboré listas de palabras opuestas que estaban dispuestas a ambos lados de la hoja, de manera que R lo único que tenía que hacer era unir las parejas correspondientes. Por ejemplo, debía unir la palabra “alto” de la derecha con la palabra “bajo” de la izquierda (ver Cuadro 3). En general, en este tipo de tareas el rendimiento fue bueno, aunque en ocasiones presentaba fallos, probablemente debido al desconocimiento de algunos conceptos presentados, y/o a no ser consciente de la relación entre ambos o por falta de atención. La habilidad de R con esta tarea fue aumentando progresivamente si bien, al inicio, en muchas ocasiones no sabía unir correctamente los opuestos y probaba al azar, teniendo que proporcionarle pistas acerca del adjetivo concreto que estaba trabajando para que lo identificase. Estas mismas palabras fueron empleadas también para trabajar la sintaxis, seleccionando cada par de opuestos y construyendo frases con ellos. El cuadro 3 presenta distintos conceptos opuestos que deben ser unidos mediante flechas.

Cuadro 3. Ejemplo de tarea para la unión de palabras opuestas

Une las palabras que son diferentes	
ALTO	CERRADO
ENCENDIDO	GORDO
ABIERTO	ENFADADO
MOJADO	VACIO
DELGADO	BAJO

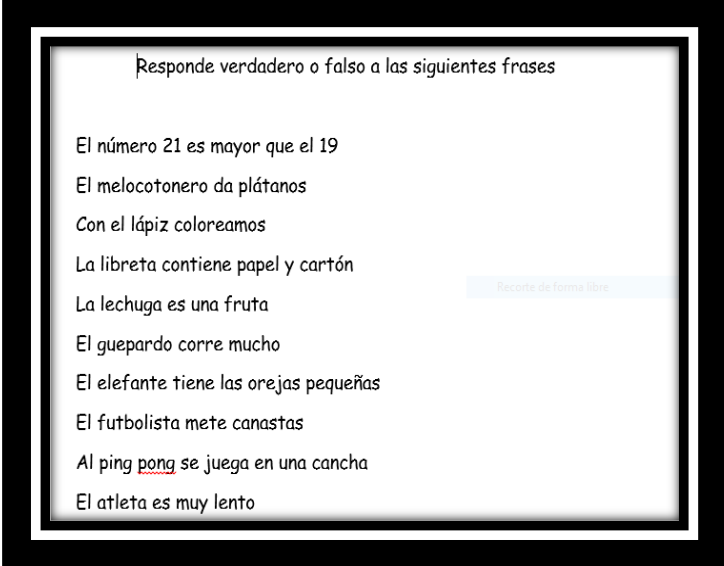
### Comprensión de frases con material semántico trabajado

Esta tarea fue diseñada para trabajar la comprensión de oraciones, la memoria inmediata y la focalización de la atención. Para ello elaboré frases en las que aparecían conceptos semánticos que habíamos trabajado durante la semana. Así, por ejemplo, en las



frases incluía ejemplares de las categorías de frutas, deportes, herramientas y animales. De esta manera trabajaba dos aspectos en los que no presentaba buena destreza, y además le ayudaba a asimilar más conocimiento sobre aspectos de su aprendizaje. Las frases que elaboraba eran del estilo, *el futbolista mete canastas*, a lo que él debía contestar “verdadero” o “falso” (ver Cuadro 4. Consultar también el Anexo 2). También, como en ejercicios anteriores, la dificultad de la tarea aumentó a medida que se incrementaba su nivel de destreza. La ejecución de R en esta tarea se quedó en un nivel intermedio porque, aunque en un principio si asimiló bastantes conceptos, al administrarle los ejercicios con un espacio de tiempo más prolongado, tendía a cometer errores en categorías menos conocidas por él como podía ser la categoría de deportes. El cuadro 4 plasma distintas frases con material semántico trabajado.

Cuadro 4. Ejemplo de Frases con material semántico trabajado



Responde verdadero o falso a las siguientes frases

- El número 21 es mayor que el 19
- El melocotonero da plátanos
- Con el lápiz coloreamos
- La libreta contiene papel y cartón
- La lechuga es una fruta
- El guepardo corre mucho
- El elefante tiene las orejas pequeñas
- El futbolista mete canastas
- Al ping pong se juega en una cancha
- El atleta es muy lento

### Unir conceptos relacionados

Al igual que en la tarea de adjetivos opuestos, le presentaba en una hoja dos listas de palabras que debía unir con una flecha. En dicha lista se presentaban conceptos que tenían

una relación semántica o asociativa, como por ejemplo “fruta y dulce” o “espejo y cristal” (ver Cuadro 5). De esta manera volvía a trabajar la atención, pero también ponía en marcha un poco su flexibilidad de pensamiento para encontrar la respuesta correcta. Cabe decir que en este tipo de ejercicios, R mostraba una ejecución bastante alta, aunque con errores, probablemente debidos a la no comprensión de algún concepto o a no ser capaz de establecer la relación entre ambos. Por la actitud del niño para trabajar se descarta, en principio, una falta de atención como causa de la comisión de errores en esta tarea. El cuadro 5 presenta conceptos que tienen que ser unidos mediante flechas en función de su relación semántica.

Cuadro 5. Tarea de unión de conceptos semánticamente relacionados

Une las palabras que tengan relación

GORRO	PIERNAS
CALCETÍN	BOSQUE
PANTALÓN	RAQUETA
BUFANDA	CANASTA
FUTBOLISTA	MAR
TENISTA	SELVA
BALONCESTISTA	VOLAR

## Tareas de secuenciación

Estas tareas se le presentaron a R siempre de manera manipulativa y abarcando distintos dominios. Así, por ejemplo, hacía tareas de secuenciación con los días de la semana, meses del año, estaciones del año y los distintos momentos del día (ver Cuadro 6). De este modo le presentaba a R cuatro recortes de papel con distintos meses del año y tenía que ponerlos en orden del primero al último. En estas actividades debo de aclarar que las instrucciones sobre la tarea que se le requería debían ser muy precisas, para evitar que una baja ejecución se debiese a una mala comprensión de lo que se le demandaba. En general, su capacidad de secuenciación temporal de manera manipulativa era buena, aunque en muchas ocasiones necesitaba ayudas. Sin embargo, su capacidad de hacer estas secuenciaciones de manera abstracta era pobre, lo que me hizo ver que estos conceptos los tiene muy poco asimilados y cuando se le presenta esta tarea de manera abstracta, no tiene recursos cognitivos para afrontarla, siendo su conducta de quedarse pensando o contestar al azar. El cuadro 6 presenta los distintos dominios sobre los que se han llevado a cabo las secuenciaciones.

Cuadro 6. Tarea de secuenciación con distintos dominios



## **Escritura de palabras**

Este ejercicio se me ocurrió debido a que R aprendió a escribir y a leer tan solo hace un año, es decir, con 7 años, por lo tanto su dominio sobre estas competencias es todavía muy vago. Debido a que R tiene unos orígenes culturales diferentes y tiende a confundir sobre todo en la escritura la presentación de la s, la z y la c, decidí trabajar estos grafemas con el niño para que comenzase a distinguirlos, al menos, en su forma escrita, ya que la expresión de los mismos forma parte de su habla local. Por ello, en los días que disponíamos de la pizarra para trabajar, preparaba listas de palabras en las que podía confundir la grafía de éstas para repasarlas y escribir su forma correcta. Concretamente, los principales errores que R cometía en esta tarea eran sustituciones de la “s” por la “c” o viceversa (p.e. “silensio” en vez de “silencio”).

## **Aritmética**

En este bloque se trabajaron operaciones matemáticas simples de sumar y restar. El motivo de incidir en estas actividades, en un principio bastante básicas en relación con la edad curricular de R, es que no las traía asimiladas de su colegio de origen. El trabajo en aritmética con R fue bastante simple, ya que aprendió con relativa facilidad a sumar y a restar utilizando como apoyos fichas circulares. Primero se le enseñó a identificar los signos de sumar y restar, al igual que su significado, y después a realizar la operación contando fichas, haciéndola así mucho más manipulativa. De esta forma se trabaja la asimilación de conceptos matemáticos y su capacidad de razonamiento lógico. También hay que destacar que R tiene dificultades en el cambio de decenas (p.e. de 39 a 40), y no tiene asimiladas la noción de cantidad, por lo que estos dos aspectos también se trabajaron con ejercicios simples y lúdicos. Debo comentar que el progreso final de R en esta tarea ha sido asombroso, ya que ha terminado haciendo los cálculos de forma mental abandonando de esta manera el uso de las fichas.

### **4.2. Aprendizajes alternativos**

Además de las tareas ya citadas anteriormente, también enseñé a R conocimientos generales tales como el nombre de los dedos de la mano, ya que lo desconocía, a identificar las semanas, los días festivos, y la relación entre el número y el día semanal en un calendario, así como el nombre de las estaciones del año.

Por último, debido a que he sido deportista, le transmití al niño algunos conceptos sobre el baloncesto y sus normas de juego. Como el colegio dispone de instalaciones para la práctica de este deporte, me pareció una buena idea entrenar al niño. Observando su comportamiento durante estos entrenamientos, que se daban uno o dos días en semana de aproximadamente una media hora, me di cuenta de que la práctica deportiva del baloncesto le encantaba, así que aproveché esta oportunidad para fomentar su autoestima, la comprensión de reglas e instrucciones, su motivación, la interacción social y el lenguaje espontáneo, aspectos todos ellos en los que, como hemos visto, presentaba alguna dificultad en mayor o menor grado. En las primeras sesiones le expliqué cómo botar la pelota, cómo tirarla hacia la canasta y algunos aspectos más técnicos relacionados con estos conceptos. Lo que para mí empezó como una prueba más para comprobar su atención y su nivel de procesamiento de órdenes, se convirtió en un juego para los dos, ya que me llevé una grata sorpresa al ver los avances que hacía en tan poco tiempo. R fue capaz de aprender a hacer parada de tiro en apenas pocas sesiones, y a coordinar los pasos de entrada a canasta por la derecha en apenas un par de sesiones, así como a dominar determinados ejercicios de manejo de balón. Todo esto me hizo ver que las órdenes de dificultad media que le transmitía las asimilaba bien con algunas ayudas, pero sobre todo pude comprobar que su atención era adecuada y que presentaba buenas cualidades motoras y de coordinación. También tengo que destacar que cuando jugaba con otro compañero de clase, y les ponía ejercicios en los que tenían que competir entre ellos, si perdía decía que no quería jugar más, lo que demuestra una baja tolerancia a la frustración.

## **5. VALORACIÓN CUALITATIVA**

A lo largo de estos casi tres meses de trabajo, y después de haber planteado unos objetivos claros, se debe destacar la evolución que ha llevado a cabo R en relación a estos objetivos marcados. El principal cambio y el más destacado sin duda fue el de llegar a establecer relaciones sociales y afectivas con sus compañeros de clase y sus tutoras. Mientras que al principio prácticamente contestaba una pregunta de forma escueta para terminar rápido, poco a poco profundizaba cada vez más en el diálogo, siendo lo más reseñable que mostraba iniciativa propia.

Hay que destacar también que en las conversaciones que teníamos, en las cuales yo funcionaba de modelo social, R fue elaborando, cada vez más, preguntas y respuestas más extensas, tomando, en ocasiones, él mismo la iniciativa de la conversación. En cuanto al

lenguaje comprensivo sobre todo el oral, también ha mostrado un pequeño cambio debido, probablemente, a una mayor integración en el contexto escolar, social y cultural que le rodea, lo que le habría permitido adquirir nuevos conocimientos generales, además de adaptarse a los cambios novedosos que se han producido en su vida recientemente (cambio de país de residencia). El transcurso del tiempo también permite que la relación con sus iguales en el centro educativo y con sus tutores sea cada vez más “amigable” y, por tanto, tenga un efecto positivo en la confianza y seguridad del niño. Este hecho facilitaría el desarrollo de la comunicación espontánea, siendo capaz de contestar de una forma un poco más rápida a determinadas cuestiones que le resultan familiares. No obstante, como todo proceso adaptativo, requiere tiempo por lo que todavía tiene enormes dificultades sobre todo con frases demasiado largas que incluyen conceptos aún no consolidados.

Además de lo anterior, durante las primeras seis semanas aprendió bastantes conceptos relacionados con categorías semánticas, afianzó las sumas y las restas ayudándose de fichas, mejoró en la sintaxis añadiendo algunos complementos más a las oraciones y cambiando el sujeto, y empezó a dar los buenos días siendo una iniciativa suya sin tener que dirigirte a él. Transcurrido este periodo, y habiendo avanzado bastante, hubo un intervalo de dos semanas en el que su aprendizaje se estabilizó. Sin embargo, aproximadamente en la semana nueve pude observar un salto cualitativo en su aprendizaje: en aritmética, por ejemplo, empezó a hacer los cálculos de forma abstracta, también comenzó a deletrear de una forma más rápida palabras más largas, así como a leer con un poco más de rapidez y a tener menos errores con el léxico. De esta forma quizás el momento de parón que yo consideré como tal no fue exactamente eso, sino más bien un periodo de evolución en el que R estaba consolidando los nuevos conocimientos. Por lo tanto, en este periodo de intervención debo decir que se ha seguido un curso natural en el aprendizaje, donde ha habido una fase de adquisición, otra fase de consolidación y, por último, una fase de evolución en la cual el niño fue capaz de utilizar muchos de los conceptos de una manera más abstracta.

## **6. CONCLUSIONES**

Las dificultades de aprendizaje se presentan cada vez más en los primeros años de escolarización del niño, las causas de éstas no son solo congénitas, como puede ser un déficit sensorial o un trastorno evolutivo, sino que el propio ambiente en el que el niño se desarrolle durante su infancia puede ser crucial para que se produzcan las mismas. Los ambientes que

influyen en la posibilidad del desarrollo de las dificultades de aprendizaje son el familiar, el social y el escolar, siendo el familiar la piedra angular de los aprendizajes. También influye el desarrollo de actitudes y pautas sociales del niño. Como se citó en la introducción, aunque el ambiente familiar pueda ser primordial para el desarrollo de un bajo rendimiento intelectual, los tres ambientes se retroalimentan conformando una red que puede impedir el desarrollo adecuado del niño.

En relación con el caso de R, cabe la posibilidad de que su ambiente familiar haya podido contribuir a que tenga un ambiente relativamente pobre, “impidiendo” o “retrasando” un desarrollo evolutivo equilibrado. Prueba de esto es que, en el centro educativo, el niño está aprendiendo relativamente rápido, adquiriendo conocimientos y habilidades propias de su edad escolar.

Finalmente, también es posible que el cambio de residencia (con las dificultades de adaptación que ello conlleva), junto con un ambiente familiar pobre, hayan podido influir en sus problemas para relacionarse con los demás y en su (falta) de lenguaje espontáneo. Por lo tanto, sería recomendable intervenir también a nivel familiar, para crear un clima estable, que le diese al niño una seguridad emocional, y a nivel individual, para seguir corrigiendo los desfases que R arrastra de ciclos anteriores.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: CCS
- Brembeck, C. (1975). *Ambiente y rendimiento escolar El alumno en desventaja*. Buenos Aires: Paidós.
- DSM-IV. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- García Bacete, E J. (1998). Aproximación conceptual a las relaciones familia-escuela. *Revista de Pedagogía*, 50 (1), 23-34.
- Gutiérrez González, D. (1983). El fracaso escolar: causas y soluciones. *La Escuela en Acción*, 10438, 6-12.
- Kirk, S., y Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Milla, M, G. (2006). Atención temprana de las dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 42 (2), 153-156.
- Martínez Cano, P. (1994). Matrimonios rotos. Incidencia en el rendimiento académico de los hijos. *Escuela en Acción*, 25 (2), 35-38
- Palacios, J (2000). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Eds.), *El fracaso escolar*. Madrid: Doce Calles.
- Pérez, M. (2010). Dificultades de aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 35 , 1-10, Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_35/MARIA\\_PEREZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/MARIA_PEREZ_1.pdf)
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento social*. Madrid: CIS.
- Piaget, J. (2003). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Barcelona: crítica.
- Ruiz De Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113.



## ANEXOS

**Anexo 1: Tabla de conductas registradas en R**

<b>Conductas</b>	<b>Antes</b>	<b>Después</b>
Reírse solo sin motivo	Continuamente	Menos habitual
Reírse ante los castigos de sus compañeros	Continuamente	En algunas ocasiones
Saludar, dar los buenos días	Nunca	Siempre
Relaciones con sus compañeros	Muy pobres	Han mejorado
Ayudar a sus compañeros en el aula	Nunca	A menudo
Juego en compañía en el recreo	No se relaciona	No se relaciona
Relaciones afectivas con las tutoras del aula	Muy pobres	Ha mejorado significativamente
Tolerancia a perder en el juego lúdico	Muy baja	Ha mejorado
Iniciativa en el lenguaje	Nula	Ligera mejora
Rendimiento en el aula de logopedia	Bueno	Bueno
Comprensión del lenguaje oral	Pobre	Ligera mejora
Comprensión lectora	Pobre	Ligera mejora
Aritmética	Pobre	Mejora significativa

## Anexo 2: Trabajado con R

Responde verdadero o falso a las siguientes frases

El número 21 es mayor que el 19

El melocotonero da plátanos

Con el lápiz coloreamos

La libreta contiene papel y cartón

La lechuga es una fruta

El guepardo corre mucho

El elefante tiene las orejas pequeñas

El futbolista mete canastas

Al ping pong se juega en una cancha

El atleta es muy lento

El nadador nada con el chándal

Con las olivas hacemos aceite

Los olivos dan aceitunas

Los perales dan manzanas

La cigüeña pone huevos

El boxeador utiliza guantes

El tenista juega con los pies

El tomate es una verdura

En verano vamos a la nieve

COLOCA EL NÚMERO QUE VA ANTES Y DESPUÉS DEL QUE  
ESTÁ DENTRO DEL CIRCULO

7

12

16

22

5

26

30